

## ŘEDITELSKÁ VIZE A VZTAHY V UČITELSKÉM SBORU: SRDCAŘI, MANAŽEŘI A PŘEŽÍVAČI

IRENA SMETÁČKOVÁ, IDA VIKTOROVÁ,  
VERONIKA PAVLAS MARTANOVÁ, PETRA TOPKOVÁ

Ředitelská vize je spolu se stylem vedení školy významným faktorem působícím na kulturu školy, a tím i na vztahy v učitelském sboru. Cílem aktuálního příspěvku je představit část výsledků ze série 12 případových studií základních škol, která se zaměřuje na ředitelské vize, z nich vyplývající styly vedení ředitelů/lek a jejich odraz ve způsobu podporování vztahů v učitelském sboru. Případové studie využívaly kombinaci metod sběru dat: dotazníkové šetření mezi vyučujícími, rozhovor s vedením školy, rozhovory s vybranými vyučujícími, analýzu školních dokumentů a pozorování školního dění, přičemž hlavním zdrojem dat pro aktuální příspěvek bylo 58 rozhovorů s řediteli, zástupci ředitele a vyučujícími z 12 případových škol. Kolegiální vztahy se ukázaly klíčovou hodnotou v ředitelské vizi. V návaznosti na to vedení školy využívá různé praktiky pro podporu profesních a/nebo osobních vztahů ve sboru. Na základě případových studií jsme identifikovali tři základní typy ředitelských vizí, které se liší rolí, jakou vedení přikládá kolegiálním vztahům. Typy vizí byly označeny „srdcaři“, „manažeri“ a „přežívači“. Jako významný faktor ovlivňující ředitelskou vizi se ukázala délka působení ve vedoucí funkci a specifická škola oproti ostatním.

**Klíčová slova:** ředitelé, vize, vztahy, styly vedení, kultura školy, základní škola  
<https://doi.org/10.14712/23366486.2019.4>

### 1. Teoretický úvod

Ačkoliv laický diskurz o učitelství operuje s tím, že kvalita učitele či učitelky se odvíjí výhradně od jeho/jejích osobnostních dispozic a profesních kompetencí, výzkumná evidence poukazuje na silný vliv školy jako organizace, v níž konkrétní učitelé a učitelky působí (Lazarová, 2007; Leithwood, Riehl, 2003). Jednotlivé organizační struktury a kultury škol se liší v tom, jaké profesní kompetence u svých vyučujících podporují a které naopak tlumí. K tomu využívají jednak aktivní nástroje, jako je zaměření dalšího vzdělávání či explicitní zpětná vazba od vedení, a jednak implicitní sociální tlaky uvnitř školy, které vedou k homogenizaci učitelského sboru z hlediska typu pedagogických osobností a jimi preferovaných pedagogických postupů. Platí přitom, že školy představují svébytné typy organizací, které jsou v mnoha ohledech odlišné od organizací produkujících materiální zboží i komerční služby. Domníváme se, že specifika škol se odvíjí zejména z následujících znaků: mnohvrstevnatost výchovně-vzdělávacího procesu, komplikovaná asymetrie vztahu mezi učiteli a žáky, dilematická povaha učitelství (Štech, 1994), konflikt nízké prestiže a poslání (Hoyle, 2001), omezenost kariérních posunů, zhoršené pracovní

podmínky a nízké finanční ocenění. Usouvztažnění těchto znaků v rovině symbolicko-ideové (jak se o nich ve škole uvažuje a mluví), tak v rovině komunikačně-praktické (jak je s nimi nakládáno v každodenní realitě) vypovídá o kultuře konkrétní školy. Zásadní vliv na kulturu školy má její vedení, které jednak zvýznamňuje určité myšlenky a nastavuje interpretační rámce, a jednak zavádí konkrétní pravidla a postupy. Jinými slovy, vedení školy považujeme za klíčového tvůrce materiálních, organizačních a ideových pracovních podmínek i významů, který jim vyučující přikládají.

## 1.1 VELENÍ A KULTURA ŠKOLY

Výzkumy naznačují jednoznačný vztah mezi organizačními podmínkami školy, profesní spokojeností a kvalitou pedagogického výkonu. Špatná organizace a pracovní podmínky ve školách snižují pracovní spokojenost vyučujících (Johnson et al., 2006). Rozsáhlý výzkum Ingersolla publikovaný v roce 2001 (n = 6733) identifikoval čtyři klíčové znaky škol, které mají přímou souvislost s profesní spokojeností. Jsou jimi 1) platové podmínky, 2) organizační podpora učitelů (především na začátku kariéry), 3) míra konfliktů mezi vyučujícími a žáky, případně mezi vyučujícími a rodiči či mezi vyučujícími navzájem a 4) vliv na rozhodování, např. o výběru pomůcek, obsahu učiva a volbě vyučovacích metod. Uvedené znaky můžeme považovat buď za přímou součást řízení školy, tj. za oblast, která je nastavena, vyžadována a regulována ředitelem/ředitelkou školy (Bush, Glover, 2004; Ingersoll, 2001), nebo za součást kultury konkrétní školy, která se vyvíjí dlouhodobě, s přispěním všech jednotlivých osob působících ve škole a s ohledem na kontext, v němž škola funguje (Möllerová, 2006). Druhé pojetí zdůrazňující kulturu školy považujeme za vhodnější, protože více respektuje komplexní charakter organizací, jakými jsou základní školy, i efektivnější a preferované modely řízení, zejména tzv. distributivní řízení (Bush, 2013; Greenwood, 1996).

Pro úplnost doplníme, že kulturu školy lze vymezit jako soubor základních přesvědčení, hodnot, postojů, norem a vzorců chování, které jsou typické pro danou organizaci a projevují se v myšlení, citění a jednání členů této organizace (Leithwood, Riehl, 2003; Lukášová, Nový, 2004). Z definice vyplývá, že kultura školy je tvořena jak explicitně artikulovanou vizí školy, tak implicitními normami sdílenými v učitelském sboru, a z obojího odvozovanými mechanismy komunikace a organizace školních činností. Při formování školní kultury je role vedení školy zcela zásadní, a to jak tím, že ředitelé formulují svoji vizí školy a nastavují formální pravidla pro dění ve škole, tak i tím, že neformálně podporují určité komunikační a pedagogické principy (Dvořák, 2011; Lazarová, 2007; Mertkan, 2014).

## 1.2 STYLY VELENÍ A VIZE

Role ředitelů škol bývala tradičně rozdělována na oblast vedení neboli leadershipu a oblast řízení neboli managementu (Leithwood, Riehl, 2003). Pol spojuje leadership neboli vedení „*se zaměřením na změny a pohyb v organizaci, vizí, misi a hodnoty, strategické záležitosti, transformaci, orientaci na výsledky, cíle a lidi*“ (2007, s. 215). V tomto pojetí tedy leadership představuje soubor formativních aktivit, ve kterých jde „*o proces vlivu, o inspirování a o podporu snah druhých dosahovat společné vize, či se k ní přibližovat*“ (Pol, 2007, s. 215). Řízení neboli management naopak představuje „*soubor aktivit*

orientovaných na uvádění již dohodnutých postupů do praxe a na udržování v chodu toho, co již je součástí života školy“ (Pol, 2007, s. 216). Kultura školy v sobě odráží jak leadership (vedení), tak management (řízení).

Oddělovat vedení a řízení neodpovídá běžné ředitelské praxi, v níž jsou obě roviny prolnuty. Nápomocnější se tak jeví přístup Basse (1990) a následně Boglera (2001), který rozlišuje tři základní aspekty leadershipu. Prvním je transakční leadership, který zahrnuje míru definování požadovaného chování, jeho kontrolu a pozitivní či negativní sankce. Jedná se víceméně o management. Druhým aspektem je transformační leadership, který představuje sílu charismatu, inspirativní vliv, intelektuální stimulaci a afektivitu vztahů mezi vedením a podřízenými. Tento aspekt je blízký původnímu užšímu významu leadershipu. Třetím aspektem je způsob spolurozhodování, které může variovat od autokratického rozhodování, přes konzultace a společné rozhodování, po delegované rozhodování.

Ačkoliv někteří autoři považují za efektivnější transformační leadership (Bass, 1990), studie spíše potvrzují, že dobře fungující školy ve své kultuře mají oba aspekty organizace ve vyrovnaném poměru (Mertkan, 2014). „*Příliš mnoho řízení – a škola může šlapat na místě, byť hladce. Příliš mnoho vedení – a škola se může pohybovat všemi možnými směry, zmatečně a nikdy hladce!*“ (Southworth, 2005, s. 83). Jinými slovy, bez vize nemohou komplexní organizace, jako jsou školy, prosperovat. Vize je představou o tom, jaké hodnoty a principy jsou pro danou školu klíčové; vize stanovuje horizont, k němuž se škola vyvíjí (Hallinger, Heck, 2002). Konkrétní vedení a řízení pak znamená volbu kroků, kterými se škola směrem k horizontu definované vizi může dostat. V případě dobře fungujících škol existuje jednak sdílená vize ředitelem i učitelským sborem a jednak vnitřní soulad mezi vizí a konkrétními praktikami řízení (např. hodnota autonomie je prosazována nástroji respektujícími jedinečnost a iniciativu vyučujících).

Styly vedení a řízení mohou nabývat mnoha různých podob. V současné době sice existuje silný příklon k distributivnímu vedení škol, v němž se potvrzuje pozitivní souvislost s profesní spokojeností vyučujících i s kvalitou pedagogického procesu (Leithwood, Riehl, 2003), ovšem pokud je sledována komplexně definovaná a dlouhodobá úspěšnost školy (tj. nesleduje se pouze jeden znak, jako je míra fluktuace v pedagogickém sboru), nelze na základě výzkumné evidence jednoznačně označit určitý styl vedení za výrazně úspěšnější než ostatní. Od 70. let 20. století, kdy začaly v teorii vedení dominovat situační modely, se opakovaně ukazuje, že úspěšnost stylu vedení závisí jednak na osobnosti vedoucího a jednak na situaci, v níž má své vedení uplatňovat (Greenwood, 1996; Pol, 2007). Přesnější formulací by ovšem bylo, že než samotná situace je pro efektivitu stylu vedení důležitější to, jaké má ředitel pro tuto situaci porozumění. Tedy, zda rozumí hlavním výzvám, silným a slabým stránkám své školy, potřebám svého pracovního týmu a svým vlastním schopnostem (Early, Weindling, 2004). Fidler (1997) a Kagan (1989) ukazují, že styl vedení konkrétní osoby ve vedoucí pozici je vždy spojen s jejím kognitivním stylem coby individuálně specifickými preferovanými postupy zpracování informací. Podmínkou efektivního vedení pak je shoda mezi kognitivním stylem vedoucího a kognitivním stylem většiny podřízených. V takovém případě totiž může dojít k maximalizaci oboustranné komunikace a porozumění. Kagan (1989) například zjistil, že analyticky uvažující vyučující (tj. vyhledávají dílčí údaje, které systematicky zpracovávají, a preferují předvídatelné situace) lépe spolupracují s řediteli orientovanými na úkoly a systém, zatímco ne-analyticky orientovaní vyučující lépe spolupracují s řediteli orientovanými na vztahy a procesy.

### 1.3 KULTURA ŠKOLY, VIZE A VZTAHY

Styl vedení a řízení se bezprostředně prolínají s kulturou školy. Ta může nabývat různé podoby podle toho, na jaké hodnoty se zaměřuje vize školy a jakými postupy je prosazována. Za podnětnou pokládáme typologii Trompenaarse a Hampden-Turnera (1997), která rozlišuje kultury podle jejich umístění ve dvou bipolárních dimenzích. Jedna dimenze se týká základní orientace organizace – orientace na úkoly versus na vztahy; druhá dimenze se týká struktury organizace – silná hierarchie versus rovnost. Kombinací těchto dvou dimenzí vznikají čtyři typy organizační kultury: 1) Rodina (silná hierarchie s autoritativní osobností v čele, blízké vztahy mezi pracovníky, pocit komunity, sankce v podobě ztráty náklonnosti nebo vyloučení); 2) Eiffelova věž (silná hierarchie, jasně rozdělené role, instrumentální vztahy); 3) Inkubátor (minimální struktura a hierarchie, omezená možnost seberealizace, autorita dána osobními schopnostmi jednotlivců, oceňování kreativity a inovací) a 4) Řízená střela (rovnostářská struktura, zaměření spíše na úkoly než na vztahy, role nejsou předem přesně dané).

Ústředním prvkem Trompenaarsovy typologie (1997) jsou vztahy, a to zejména vztahy mezi vedením a podřízenými, ale také kolegiální vztahy. Rovněž další autoři (např. Kagan, 1989) považují vztahy v organizaci za hlavní faktor, který determinuje efektivitu fungování školy a kulturu školy. Vztahy také často představují stěžejní hodnotu, na kterou je orientována vize školy (Hallinger, Heck, 2002). Platí to zvláště o ředitelích uplatňujících transformační leadership (Bogler, 2001) a distributivní vedení (Bush, 2013), které předpokládají jednak užší vztah mezi učitelským sborem a vedením školy a jednak zapojení vyučujících do rozhodovacích procesů.

V tomto článku proto soustředíme pozornost na tři témata, která vyplynula jako klíčová z tematické analýzy rozhovorů s vedením a vybranými vyučujícími 12 základních škol. Jedná se o hlavní téma ředitelské vize a dále o témata styl vedení a vztahy v učitelském sboru. Ačkoliv se jedná o témata vyemergovaná ze shromážděných rozhovorů (a nikoliv záměrně vyhledávaná v rozhovorech), plně korespondují s existujícími teoretickými přístupy k otázce organizace škol. Tato studie tak do jisté míry představuje nezávislé ověření existujících teoretických konceptů, ale zároveň také nabízí jejich rozšíření a v určitých aspektech zpřesnění.

## 2. Metodologie

Článek prezentuje dílčí závěry analýzy dat z výzkumu vyhoření učitelů a učitelek na základních školách. Výzkum mapoval míru projevů vyhoření a hledal faktory, které mohou přispívat k jeho vzniku či naopak k ochraně před ním (Smetáčková, Viktorová, 2018). Přitom jsme zjistili, že významný vliv na vyhoření mají pracovní podmínky, včetně stylu vedení a kolegiálních vztahů na pracovišti. Proto jsme těchto dat, získaných zejména prostřednictvím případových studií, využili k podrobnějšímu zkoumání podob vedení, řízení a vztahů ve škole.

Výzkum byl tvořen dvěma částmi. První část představovalo on-line dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 2394 vyučujících základních škol. Druhou částí byla série 12 případových studií základních škol. Menší část škol byla požádána o spolupráci na základě předchozího kontaktu, větší část škol vstoupila do výzkumu na základě souhlasu

po náhodném oslovení. Srovnání výsledků dotazníku mezi školami, kde probíhaly případové studie, a ostatními zúčastněnými vyučujícími ukázalo, že se jedná o školy mírně nadprůměrné z hlediska profesní spokojenosti vyučujících a zájmu vedení školy. Učitelé těchto škol vykazovali celkově o 10 % vyšší míru spokojenosti v dotazníkové části výzkumu než zbytek výzkumného souboru. To lze chápat jako určitý limit výzkumu, na který musíme brát zřetel.

Školy jsme označili smyšlenými barvami a uvádíme velikost obce, v níž se nacházejí: 1) školy z velkých měst: ZŠ Zelená, Červená, Šedivá, Žlutá a Modrá, 2) školy ze středního města: ZŠ Hnědá, Tyrkysová a Oranžová, 3) školy z malého města: ZŠ Bílá a Růžová, 4) školy z vesnice: ZŠ Fialová a Černá. Základním materiálem pro analýzu bylo 12 rozhovorů s ředitelem/kou (6 mužů a 6 žen), 3 rozhovory se zástupci (1 muž a 2 ženy) a 43 rozhovorů s učiteli sledovaných škol (5 mužů a 38 žen). Celkem se jednalo o 58 rozhovorů; každý trval 40–60 minut. Rozhovory byly polostrukturované, což znamená, že jsme předem stanovili okruh témat, kterých se v rozhovoru chceme dotknout, tak abychom co nejkompaktněji postihli všechny stránky školy, které mohou mít vliv na profesní spokojenost (vztahy se žáky, s rodiči, sociální opora mezi kolegy, vedení školy, profesní historie zaměřená na případnou genezi syndromu vyhoření či boj s ním, soukromí, volný čas a zdroje uvolnění). Pořízené rozhovory byly přepsány a analyzovány. Výzkum byl eticky ošetřen, všechna data respondentů i škol byla anonymizována a upravena tak, aby nebyla možná identifikace konkrétních osob, ani škol.

Analýza rozhovorů tvořila kvalitativní část výzkumu. Náš postup byl založen na metodě tematické analýzy (Braun, Clarke, 2006; Plichtová, 1996) s využitím otevřeného a selektivního kódování (Strauss, Corbin, 1999). Tematická analýza představuje postup vyhledávání obsahových vzorců v datech kvalitativní povahy a je platnou metodou v širokém rámci kvalitativních analytických přístupů (Braun, Clarke, 2006). Přináší nejen důkladné uspořádání a popis dat, ale umožňuje interpretovat nejrůznější aspekty výzkumného tématu. Tématem se pak rozumí vzorec objevený v datech, který data popisuje, organizuje a též interpretuje (Boyatzis, 1998). Ve výběru a prezentaci témat hraje aktivní roli výzkumný tým, jenž po celou dobu kódování dat i extrakce témat stále vstupuje do dialogu s výzkumným materiálem a reflektuje analytický proces jako takový. V našem případě proběhlo nejprve otevřené kódování získaných rozhovorů, které zahrnovalo extrakci všech výroků, které se nějak dotýkaly způsobu řízení školy či osoby ředitele/ky a jejich zástupců/kyň. Následovalo seskupování označených kódů do dílčích kategorií, které nám dále umožnilo identifikovat základní okruhy. V analýze jsme pracovali jak s tématy explicitně vyjádřenými (např. konkrétní podoby otevírání prostoru školy ředitelem/kou), tak s těmi, která zůstala v latentní podobě (např. povaha vztahů mezi vedením školy a vyučujícími; způsoby vedení škol, na něž bylo možné usuzovat z popisu chodu škol).

Vzhledem ke kvalitativní povaze dat a též k povaze analýzy poskytují jednotlivá témata rozsáhlý objem citací, který v textu využíváme pro lepší přiblížení problému. Citace z rozhovorů jsou psány kurzívou. Pokud uvedené citace obsahovaly jména, nahradili jsme je jmény smyšlenými. Každá citace je v závorce doplněna informací, z jaké školy a od člověka v jaké pozici (tj. ředitel versus učitel) výrok zazněl.

Navzdory tomu, že původním výzkumným cílem nebylo podrobně mapovat ředitelské styly vedení a řízení, v rozhovorech s vedením škol i s vyučujícími se tato témata opakovaně objevovala v souvislosti s učitelskou spokojeností, a tedy i vyhořením. Tato skutečnost by mohla vystupovat jako určitý nedostatek výzkumné studie, nicméně ji hodnotíme

spíše pozitivně jako prokázanou sílu těchto faktorů. Rovněž dotazníkové šetření prokázalo souvislost mezi mírou spokojenosti s vedením školy a celkovou pracovní spokojeností i s projevem vyhoření. (Potvrdila se tak ústřední role vedení školy pro kvalitu profesního života jednotlivých vyučujících, kterou jsme se proto rozhodli podrobněji analyzovat a představit v tomto příspěvku Smetáčková, Viktorová, 2018).

Kvalitativní analýzou rozhovorů jsme identifikovali jako klíčovou kategorii „ředitelskou vizi“ a dále kategorie „kolegiální vztahy“ a „styl vedení“. Cílem této studie bylo proto popsat, jak jsou tyto kategorie na jednotlivých školách naplňovány, a posléze jak spolu kategorie souvisí.

Výzkumné otázky, které studie sledovala, jsou: Lze u všech sledovaných ředitelů a škol identifikovat určitou vizi? Jak se ředitelské vize vyvíjejí v čase? Jak vystupuje tato vize v kontextu stylu vedení školy? Jaké místo mají v ředitelské vizi kolegiální vztahy ve škole? Jaké konkrétní aktivity ředitelů používají pro ovlivnění kolegiálních vztahů ve škole?

### 3. Prezentace výsledků

V části výsledků je nejprve představen koncept ředitelské vize a její vývoj s ohledem na okolnosti nástupu ředitele do vedoucí pozice. Analýza ukázala, že existuje několik typů vizí spojených se styly vedení a že jde o klíčové faktory, které ovlivňují kolegiální vztahy a fungování týmu vyučujících.

#### 3.1 ŘEDITELSKÁ VIZE

Ve všech sledovaných školách vedení hovořilo o svých představách a principech, s nimiž školu řídí. Není nadnesené, když souhrn těchto principů a představ označíme za ředitelskou vizi. Vizi považujeme za relativně ucelený systém myšlenek souvisejících se zaměřením školy, který se vztahuje k její minulosti a cílí na její budoucí vývoj. Zaměření a hloubka jednotlivých ředitelských vizí se napříč školami lišily. Rozsah článku však nedovoluje jejich komplexní rozbor. V následující části se proto zaměříme pouze jednak na „vnější“ charakteristiky vizí, jako je jejich periodizace, jednak na roli vztahů v obsahu vize. Existují některé znaky ředitelských vizí, které mají přímý či zprostředkovaný vliv na význam přikládaný kolegiálním vztahům, a v nichž se jednotlivé identifikované vize liší.

Z logiky věci je každá vize orientována do budoucnosti, současně je ale vztažena k přítomnosti a musí se vyrovnávat i s minulostí. Ve sledovaných ředitelských vizích se ukázal základní rozdíl v tom, nakolik mezi třemi zmiňovanými etapami byla zdůrazňována kontinuita, nebo naopak zlomy a rozpory. Kontinuita byla přítomna v případě ředitelů, kteří už byli ve vedení školy dlouho, a to natolik dlouho, že se už se s předchozím vedením vůbec nesrovnávali nebo jen minimálně. Jednalo se o ředitele, kteří pracují ve funkci sedm let a více. Všechny tři časové horizonty se tak týkaly stejného vedení, které prosazuje stále podobné principy, ale mění své důrazy v návaznosti na to, jaké má zkušenosti s dosavadními reakcemi, v jakých vnitřních a vnějších podmínkách se škola ocitá a jakým množstvím energie disponuje (ZŠ Bílá). Zlomy naopak byly přítomny v případě nového vedení, které se přirozeně musí vůči předchozímu vymezit, a to buď revolučně a kriticky, pokud nastoupilo s očekáváním, že lepší špatně fungující školu (např. ZŠ Zelená),

nebo evolučně a přátelsky, pokud bylo s předchozím vedením spjato a chce pokračovat v podobné linii (např. ZŠ Červená). V těchto školách byl patrný duch předchozího vedení, který se vznášel nad většinou přijímaných změn.

Společným jmenovatelem ředitelských vizí v různých časových horizontech je srovnávání a konfrontace, které slouží ke zdůraznění jedinečnosti aktuálního vedení. Na jejím základě vzniká představa jedinečnosti současného vedení oproti minulému nebo představa jedinečnosti školy oproti ostatním. Například na ZŠ Červené současná ředitelka působila jako zástupkyně v předchozím vedení, a ačkoliv celkově spíše pokračuje v původních způsobech práce, přijala také určité změny: *Že se tady změnilo trošku vedení a... změnilo se v tý ředitelce. Já bych řekla, že jsme trošku víc otevření (Ř – ZŠ Červená).* Alespoň dílčí změny jsou nutné proto, aby si aktuální vedení obhájilo svoji potřebnost a nezávislost. Příkladem vymezování proti jiným školám je ZŠ Fialová, která má vysoký podíl žáků ze sociálně slabého prostředí, a proto z ní odcházejí děti z běžných rodin: *Máme jiné podmínky než ostatní školy v okolních vesnicích a samozřejmě než ve městě. Rodiče se bojí a spousta jich své děti přehlašuje. Ale nedochází jim, že naši učitelé tady právě kvůli tomu, s jakými dětmi musí zacházet, jsou opravdu dobrý, možná lepší (Ř – ZŠ Fialová).*

Časová nebo prostorová konfrontace se ukazuje být klíčovým znakem ředitelských vizí. Pokud bychom v úvaze pokračovali mírně za horizont našich dat, můžeme tvrdit, že ředitelská vize má diferenciací funkci a podtrhuje jedinečnost aktuálního vedení. V tomto smyslu pak ředitelská vize má potenciál podporovat kohezi uvnitř školy a zvyšovat autoritu vedení vůči vyučujícím. Podmínkou však je, že se ředitelům daří získat pro svoji vizi většinu pedagogického sboru, resp. pokud svoji vizi formulují spolu s učitelským sborem. Například na ZŠ Zelené vyučující akceptují bezpečnost jako klíčový prvek vize jejich vedení oproti jiným školám v okolí: *Vedení, který nastoupilo, to jsou prostě ženský, který to mají v hlavě srovnaný. A prostě chtějí tu školu zvednout tím, že se tohle (konflikty) právě bude řešit a tím, že se o tom bude mluvit, tak by se ta situace měla zlepšit, prostě tak to je. Kdežto samozřejmě na těch jiných školách, co mám já vypořizovaný nebo vyposlouchaný od dětí, co sem třeba přijdou, když mi vyprávějí, jak to tam nikdo neřeší, jak se tím nikdo nezabývá, to je prostě špatně, že jo (U – ZŠ Zelená).*

Pokud vyučující ředitelskou vizi neakceptují, může naopak její prosazování vést k prohloubení nepřátelství a konfliktů v pedagogickém sboru, které brání spolupráci ve škole. Vize musí být učitelským sborem alespoň částečně sdílená, musí být srozumitelná a čitelná. V opačném případě je prosazování vize problematické. Tak tomu bylo například v ZŠ Modré, kde ředitelka sleduje především své cíle, svou vizi vlastního přežití, což vede u učitelů k pocitům frustrace, ohrožení a vzájemným konfliktům: *Ti ředitelé, si myslím, že jsou taky tak jako tlačeni a někteří víc a někteří sami sebou, aby měli všechno dokonalý. (...) Takže my máme trochu ambiciózní paní ředitelku, že všechno bude mít dokonalý. A to teda musím říct, že z toho jsou lidi jako hodně otrávení. A taky z toho, že je taková jako s prominutím připosraná z těch rodičů prudejch (U – ZŠ Modrá).*

### 3.2 VÝVOJ ŘEDITELSKÉ VIZE

Školy v našich případových studiích se nacházely z hlediska prosazování ředitelské vize v různých fázích vývoje. Jejich srovnání ukázalo, že v případě ředitelů, kteří navázali na předchozí vedení, nastává po relativně krátké době ve škole konsolidace, panuje v ní

klid a vzájemně srozumitelné rozdělení rolí. Na druhou stranu v ní ale klesá či dokonce chybí drive, hledání nových vylepšení a angažovanost. Vyučující jsou poměrně spokojeni, plní zadané úkoly, ale sami nejsou příliš iniciativní. Vše běží v dlouhodobě zajetých kolejích. Tak tomu bylo například v ZŠ Bílá, kde je současný ředitel ve funkci již více než 10 let a i před tím se podílel v roli zástupce na vedení, přičemž předchozí vedení je již ve škole téměř zapomenuto a ředitel se vůči němu ani nemusí vymezovat. Ředitelovy požadavky jsou pro vyučující srozumitelné a ve škole vše funguje hladce, i když bez viditelného nadšení a mimořádného úsilí.

Jiným případem jsou ředitelé, kteří nastupují jako kritici předchozího vedení. Musí tedy formulovat novou vizi, kterou se snaží ve škole prosadit a vyučující pro ni získat. Pokud se jim to podaří, nastává relativně dlouhé období nadšení, kdy vedení i velká část vyučujících pracují s enormním nasazením na realizaci nových principů a hodnot. Nastavené tempo však nelze dlouhodobě vydržet, a proto se po několika letech dostavuje únava a vyčerpání. Svůj podíl na tom mívá i věk vyučujících a jejich přechod do jiné životní fáze (např. založení rodiny, péče o stárnoucí rodiče, zdravotní potíže) a eventuálně s tím související obměna pedagogického sboru, kde se však noví lidé musí s ředitelskou vizí sžít, aniž by měli větší možnost ji ovlivnit tak, jak mohli vyučující v první entuziastické fázi. Ve škole často existuje nostalgie po úvodním nadšení, v jejímž světle se vše zdá být negativnější a marnější, než jak ve skutečnosti může být. Příkladem je ZŠ Černá, kam současný ředitel po nástupu přinesl velké nadšení pro nový styl práce a sám škole věnoval enormní množství času. Po 12 letech jeho zapojení mírně polevilo a v učitelském sboru je to vnímáno negativně jako pokles ředitelova zájmu o školu. Učitelka ze ZŠ Černá menší učitelskou podporu vedení komentuje takto: *Ale možná je to i trochu tím, že dřív ta angažovanost byla, třeba ze strany ředitele až neúměrná pro tu školu. A když se začíná chovat normálně, nebo jako méně angažovaně, tak je to pro ně příliš velké rozdíly (U-Černá).* Ve fázi sníženého úsilí po úvodním nadšení se v našem souboru vyskytují další čtyři školy, konkrétně ZŠ Černá, Tyrkysová, Zelená či Růžová.

### 3.3 TYPOLOGIE ŘEDITELSKÉHO VEDENÍ VE VZTAHU K ŘEDITELSKÉ VIZI

V analýze zkoumaných škol nám postupně vykryštovala typologie stylů vedení z hlediska tří základních faktorů: jaká je síla vize, jaké místo v nich mají kolegiální vztahy a jak s vizí ředitel školy pracuje dovnitř týmu. Ve většině škol jsme snadno identifikovali vizi coby představu, kterou má vedení o směřování školy, i postoj, který k vizí má samotné vedení a učitelský sbor. Tyto školy se ale lišily v tom, jak vedení ve své vizí i v každodenních praktikách zachází s učitelským týmem (viz níže).

#### PŘEŽÍVAČI

Zatímco v devíti školách byla vize zřetelně přítomna, ve třech případech byla škola aktuálně bez vize nebo byla vize překryta jinými faktory. V kontextu časové dynamiky vizí jsme v těchto školách vnímali, že se vize „vyžila“. Její původní podoba není rozpoznatelná, rozpadla se do neohrazeného prostoru. Na těchto školách bylo při našem šetření jedinou zaznamenanou vizí „přežít“, a ředitele a ředitelky proto označujeme jako „přeživače“. Vedení těchto škol, ale také část učitelských sborů vykazovala značnou míru zahlcení povinnostmi, dlouhodobé únavy a v některých případech až vyhoření.

Společným znakem dále bylo, že se jednalo o ředitele se zesílenými afektivními projevy, působícími na svých školách již dlouhou dobu a se silným pocitem vyčerpání.

Neznamená to však nutně, že by „přeživáci“ byli apatičtí nebo pasivní. Někteří z nich se pokoušeli o školu a své zaměstnance pečovat, ale už se jim nedostávalo sil, a proto byli ve svých snahách chaotičtí. Z pobytu ve škole nebylo jasné, kam škola směřuje – chyběla v ní viditelná vize, kterou by vedení konstantně prosazovalo a učitelský sbor ji akceptoval. Naopak se školy vyznačovaly určitou bezhraničností, a to jak na straně vedení, tak vyučujících. To znamená, že jim chyběly hranice, které by chránily je osobně, a tedy i školu. Vyučující bývali vyčerpáni buď velkým množstvím požadavků, nebo chaotičností a nesrozumitelností komunikace od vedení školy, případně obojím zároveň.

Příkladem byla ZŠ Tyrkysová, kde je vize pohlcena silnou osobností ředitelky, která je vyučujícími popisována jako „sopka“. Jedná se o silně emocionální osobnost, jejímuž okolí není srozumitelné, kam tým vede a co je jejím cílem. Síla jejích emocí, které ventiluje vůči svým podřízeným, je vnímána spíše jako destabilizující prvek. Paradoxně i přes tyto emocionální projevy však učitelé ředitelce většinou věří a vnímají ji jako oporu. A to zejména díky jistotě, že se ředitelka za ně vždycky postaví, například ve sporech s rodiči či zřizovatelem. Ředitelka tedy nepracuje s explicitní vizí, která by dovolovala přehledně strukturovat pracovní prostor, ale přesto jsme na této škole nezaznamenali vysoký podíl nespokojených a vyčerpaných vyučujících. Nicméně u ředitelky samotné jsme identifikovali četné projevy vyhoření a riziko jeho dalšího zesilování. Učitelé říkají: *Jakoby nejlepší pomoc pro ty kantory tady je v podstatě paní ředitelka, ale ona to snáší taky těžce a nevím, co je pomoc pro ni. Myslím, že pro ni už není nic (U – ZŠ Tyrkysová)*. Domníváme se, že charismatická osobnost a ochránářský postoj ředitelky byl pro vyučující dostatečnou zárukou, aby tomu, co po nich ředitelka žádá, mohli důvěřovat. Podstatná se zdá být bezpečnost pracovního prostoru, který ředitelka, navzdory své výbušnosti a nepevným pravidlům, vytvářela.

Jiným příkladem školy s jedinou vizí „přežít“ byla ZŠ Modrá. Její ředitelka si nakládá veškerou zodpovědnost na svá bedra a do rozhodovacího procesu nikoho nepouští. Svě podřízené nechválí a neocení, spíše své vyučující obviňuje. Na poradě například z jejích úst zaznělo: *No, holt nebude na odměny, na prvním stupni se hodně marodí a supluje nebo Na odměny nebude, finance učitelům berou asistenti pedagoga (Ř – ZŠ Modrá)*. Taková tvrzení pracovní tým znejišťují, rozdělují, nepřispívají k pozitivní atmosféře ve škole. Protože ředitelka měla na tým požadavky přesahující jeho možnosti a nepracovala s pozitivní motivací, můžeme mluvit o tom, že de facto přenáší svoji zátěž na vyučující. U tohoto typu vedení bez vize jsme zaznamenali velké množství nespokojených a vyčerpaných vyučujících, zatímco ředitelka sama byla poměrně spokojená. Klíčovým faktorem pro vyučující byl pocit ne-bezpečí, který ve škole vznikal v důsledku toho, že ředitelka neformulovala zřetelná a pevná pravidla, ani se za svůj tým nepostavila.

#### VIZIONÁŘI: MANAŽEŘI A SRDCAŘI

Druhým identifikovaným typem vedení jsou „vizionáři“. Jedná se o ředitele, kteří vědí, kam se školou směřují, a přibližně v jaké části cesty se nacházejí. Ředitele s vizí jsme rozdělili na dvě velké podskupiny podle rozdílů ve stylech vedení: manažery a srdcaře. Manažeri pečují zejména o školu jako organizaci, je pro ně důležitá její prestiž, její image, jaké rodiče a děti přitahuje, jak je spokojen se školou zřizovatel. Škola by pro ně měla

být dobře fungující instituce nebo dokonce firma. V souladu s vymezením v teoretickém úvodu je manažer ten, který řídí, tj. věnuje se instrumentálním postupům aplikace pravidel a principů, která s týmem netvoří nebo nehledá hodnotové směřování. Takových škol bylo v našem souboru pět, tedy téměř polovina (ZŠ Zelená, Bílá, Šedivá, Oranžová a Růžová). Jednalo se o školy v různé fázi ředitelské kariéry – část z nich byla začátečníky, část pokročilými. Čtyři z pěti ředitelů-manažerů kladli velký důraz na mezilidské vztahy ve škole, ale přitom je chápali spíše instrumentálně, tedy jako nástroj pro dobré fungování „firmy“.

Co to konkrétně znamená, můžeme ilustrovat na dvou příkladech. Na ZŠ Zelená si ředitelka uvědomovala, že je třeba mít spolupracující tým, který je na její straně, ale zároveň refleктоvala, že vztahy nemusí být kamarádké a směrem k vedení ani nemohou: *Je důležité, abychom tady vycházeli a ty vztahy byly v pořádku, protože pak lze lidi přesvědčit i k něčemu, do čeho se jim nechce. Musíte mít tým, jinak jako ředitel nevládnete nic. ... Nepotřebuju, aby se každá s každou kamarádily, ale potřebuju, aby spolu byly schopny pracovat (Ř – ZŠ Zelená).* Jiná situace panuje na ZŠ Šedivá, kde osobní vztahy neopouštějí kabinet. Za vedením mohou jít učitelé například s žádostí o dovolenou z mimořádných důvodů, ale nesvěřují se vedení s osobními záležitostmi, ani s vlastními profesními problémy. Vedení je rádo, že učitelé spolu občas zajdou na víno či do restaurace, ale jinak vztahům na pracovišti nevěnuje pozornost. Ředitel se domnívá, že vztahy jsou dobré, a necítí potřebu je řešit. Je odhodlán zasáhnout až ve chvíli, kdy by mezi vyučujícími vznikl konflikt, který by ohrožoval kvalitu výuky. Ke skutečnosti, že učitelské vztahy nejsou pro ředitele aktuální téma, přispívá i to, že tým na této škole je spíše starší a stabilní a zároveň že škola má výběrový charakter a neřeší ani péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ani větší konflikty s rodiči.

Druhou podskupinu vizionářů nazýváme „srdcaři“. Ti se vyznačovali tím, že zahrnovali do vize i osobní vztahy a promítali jejich význam do svého stylu vedení. Vedení se zajímalo o učitele nejen jako o profesionály, ale také jako o lidi, věnovalo pozornost jejich osobní pohodě a soukromému životu. Dveře ředitelny byly obrazně i doslova otevřené a dokonce bylo možné se tam „jít vyplakat“. Takové vedení bylo oporou učitelům v jednání s rodiči a primárně hájilo své podřízené jako profesionály. Zároveň se tito ředitelé a ředitelky snažili svůj tým opečovávat, usilovali o to, aby se učitelé angažovali a lidsky rostli a aby byli spokojeni. Mezi srdcařskými školami (ZŠ Červená, Žlutá, Černá a Hnědá) byly rovným dílem zastoupeni ředitelé začátečníci i pokročilí. Pro začátečníky však bylo typické nadšení v opečovávání učitelského sboru, protože vztahy jsou pro ně primární a vyučující to cítí. Například na ZŠ Žlutá učitelka říká: *Vedení se zajímá, jestli jsou lidi v pohodě, to tady funguje. Kdybych byla vyčerpaná, všimli by si a určitě by to řešili.* Školní psychologka dodává: *(ředitelka) ... si s nimi sedne, vyslechne ho, popovídá si a usadí to do nějaký racionální roviny ... řekne učitelce: tak mi řekni, že tu třídu nechceš a já pro ně najdu někoho jinýho, jenom se rozhodni, jestli chceš pomoc, a já ti pomůžu...* (U – ZŠ Žlutá) Takový přístup, kdy vedení všem naslouchalo a vycházelo vstříc, ale může vést k dojmu, že se jedná o „příliš slabé vedení“. Aby v týmu vůči ředitelce panovala důvěra a pocit opory, potřebuje vědět nebo alespoň věřit, že v kritických situacích vedení udělá různé rozhodnutí a nebude dlouho naslouchat individuálním názorům. Navíc vzniká riziko, že tato ředitelka a podobná naslouchající vedení se ocitnou v podpůrném „žebříčku“ na poslední příčce – všem naslouchají, ale sami nemají, o koho se opřít, takže se může rychle dostavit jejich vyčerpání.

Jiný obrázek jsme získali na školách, které vedou pokročilí srdcaři. Ti totiž po určité době pocítili únavu a nyní už nemají sílu opečovávat v takovém rozsahu jako na začátku. Příkladem může být ZŠ Černá, kde k tomu ředitel říká: *Možná jsme výjimeční v tom, že si tady všichni tykáme... Mám pocit, že se snažíme skvěle vycházet i s uklízečkama a kuchyní a celkově dohromady.* Jeho zástupkyně popisuje školní rituál: *Máme takový to naše pečování ... to je týden, kdy v pondělí ráno si každý vylosuje nějakého kolegu a ten týden o něj tajně pečuje (Ř – ZŠ Černá).* Postupem let se však vedení v rozsahu péče a společných aktivit stahuje, a jeho týmu se stýská po tom, jak to bylo dříve, kdy se školou žilo na „plný plyn“. Zpočátku byly aktivity velmi intenzivní, nyní přešly do režimu udržitelnosti. Vztahy a péče o ně ve formální i neformální rovině jsou však stále akcentovány jako důležitá hodnota.

### 3.4 VZTAHY V ŘEDITELSKÝCH VIZÍCH

Jak ukázala předchozí typologie, dobré vztahy v učitelském sboru jsme jako významnou hodnotu identifikovali ve všech sledovaných školách, a to nezávisle na typu vedení nebo délce vedení. Výjimkou byla ZŠ Modrá, kde ředitelka uvažuje spíše o vztazích učitelů vůči sobě navzájem. Ředitelka ZŠ Modrá vysvětluje: *Jeden z důvodů, proč jsem do toho šla, že těm učitelům a tomu kolektivu prostě chci pomoci, chci, aby to fungovalo. A to se zatím daří (Ř – ZŠ Modrá).* Jakmile se tato hodnota ztrácí, jsou učitelé ponecháni sami sobě a vztahy mezi nimi jsou mimořádně ohrožené. V tomto kontextu je ovšem velmi důležité, jak, a zda vůbec je tato hodnota naplněna a jakými praktikami je péče o vztahy vedením realizována. Péči ředitelů o vztahy jsme sledovali ve třech oblastech, které vyplynuly z analýzy dat: 1) cílená práce s formálními i neformálními vztahy mezi učiteli, 2) organizování profesních vztahů v rámci činnosti školy, a 3) postavení ředitele v učitelském sboru.

Vedení školy může cíleně vytvářet nebo podporovat aktivity směřující ke stmelení sboru. Jedná se o vzdělávání, teambuilding, výjezdy, „pečování“ (např. ZŠ Červená, ZŠ Černá). Tyto aktivity se jeví jako velmi produktivní pro dobré vztahy mezi učiteli, ale musí být pro ně i ideologické naladění. Proto je nejčastěji pozorujeme právě u ředitelů-srdcařů. Například ředitelka ZŠ Červená říká: *Pravidelně na začátku školního roku děláme týmovou sborovnu a to vyjždíme na dva dny na S. a tam tedy kromě toho, že připravujeme ten školní rok, tak tam máme i další různé aktivity ... aby se ti lidi bavili (Ř – ZŠ Červená).*

V některých případech je cíl dobrých vztahů spojen se snahou ředitele o sdílení vize, snahou spojit tým učitelů ke společnému cíli. Přílišný tlak na dobré vztahy pod vlivem ideologie školy však může působit i negativně. Pokud se nepovede učitele pod vizí stmelit, vede takové úsilí k „dvourychlostnímu sboru“, rozpadu sboru a odchodu učitelů, kteří nechtějí nebo nemohou ideologii tak silně sdílet. Toto jsme sledovali na ZŠ Žlutá, kde jedna z učitelek takto popisuje atmosféru: *Člověk pak ani nejde za tím vedením, protože má pocit, že selhal. My to slyšíme na poradách, že jsou to malé děti a naši povinnosti je předat jim to tak, aby je to bavilo. Krásná idea, ale podle mě to není vždycky úplně možný nebo reálný (U – ZŠ Žlutá).*

U ředitelů-manažerů bývá častější utváření vazeb mezi učiteli prostřednictvím profesních činností, jako jsou vztahy 1. a 2. stupně (ZŠ Oranžová a Zelená), začlenění nových učitelů, hospitace u silných učitelů (ZŠ Červená a Bílá), neformální hovory o dětech a řešení problémů ve sborovně, předmiotové komise (ZŠ Bílá), řešení konfliktů mezi

učiteli. Tyto aktivity vidáme i u ředitelů-srdcařů. Jako podstatná se ukázala i organizace školního prostoru, tedy zda mají vyučující kabinety nebo se každodenně scházejí ve sborovně. Někteří ředitelé-srdcaři i manažeři pobyt ve společné sborovně podporují například tím, že pořídili kávovar nebo jiné vybavení, kolem kterého přirozeně vzniká komunikace. Všímají si totiž, jak důležitá je pro odbornou spolupráci běžná lidská konverzace o zdánlivě triviálních tématech. Velké akce typu teambuildingu nebo společných výletů probíhají ve vlnách. Nový ředitel s novou vizí a nadšením tyto akce a jejich význam posiluje, časem však oslabují: *Výjezdy jsme dělávali, ale příznám, že jsme je už delší dobu nedělali. A teď jsme několikrát plánovali, že uděláme výlet do sklípku. Zatím na to nedošlo* (Ř – ZŠ Růžová). Vztahy mohou být podpořeny také neformálními aktivitami, které vnímáme jako důležité ve výpovědích srdcařů i manažerů. Jde o setkávání a trávení volného času na akcích, k nimž vedení dává impuls, jako jsou narozeniny či vánoční večírky atd. (nejvýrazněji zmiňovány v ZŠ Červená, Hnědá a Zelená). Naopak u ředitelů bez vize a u většiny pokročilých ředitelů, jejichž nasazení oslabuje, nezbyvají na formální i neformální podporu vztahů síly, protože úsilí směřuje pouze k „přežití“ a udržení funkcí školy.

Slabší vliv na dobrou atmosféru ve škole mají akce neformální povahy, které řídí sám učitelský sbor. Na některých školách koexistovaly takové akce vedle vedením organizovaných aktivit, a odrážely tak skutečně dobré vztahy v celé škole. Na jiných školách se ale jednalo o jediné aktivity posilující vztahy v týmu. V minulosti sice ředitelé tyto či podobné akce podporovali, ale nyní již na to nemají energii (např. ZŠ Tyrkysová, Fialová, Šedivá a Modrá). Například ředitelka na ZŠ Šedivá sice považuje podporu vztahů za důležitou, ale rezignuje na ni a předává iniciativu výhradně vyučujícím: *To jsou tady starší kolegové... takže to, co si já představuju jako teambuilding, to si myslím, že by tady neprošlo. A akci, to zařídí někdo. Jak se domluvíme, to zařídí někdo. A dá do sborovny papír, kde se napíšou ty, co půjdou na bowling, kdo si dá večeri a pak někdo řekne, já tam jdu a objednáme to* (Ř – ZŠ Šedivá). Na jedné ze škol neformální vztahy prorůstají školou zcela nekontrolovaně a bez vědomí vedení (ZŠ Modrá). Posilují se tím jednotlivé „kabinety“ ve smyslu menších skupinek učitelů, kteří se podporují navzájem a nezajímají se o ostatní. Vede to často k nevráživosti, pocitům nespravedlnosti, osamocení, menší soudržnosti sboru jako celku. Duch celé školy v takovém případě již nepůsobí.

V neposlední řadě je třeba zmínit postavení ředitele vůči učitelům školy. Role ředitele v sobě spojuje v různém poměru přístupy kolegy i vedoucího (někdy i kamaráda). Ředitelé si uvědomují sílu přiměřené role kamaráda a kolegy a snaží se budovat i neformální vztahy (např. ZŠ Oranžová a Bílá). Například na ZŠ Žlutá ředitelka přestěhovala sborovnu do centra školy tak, aby cesta do sborovny vedla kolem ředitelny, která je vždy otevřená a vybízí k rozhovorům. Na druhou stranu ale větší část ředitelů považuje za nemožné zastávat kolegiální a zejména kamarádskou roli: *Ředitel nemůže být kamarád* (Ř – ZŠ Zelená). Přílišné setrvávání v roli kamaráda nebo kolegy (upozaděná role řízení) vede buď k tomu, že ředitel řeší příliš věcí za učitele, nebo že nedokáže dostatečně samostatně rozhodovat, což oslabuje akceschopnost školy a snižuje důvěru ze strany učitelů. Ve větší míře jsme tento model nacházeli u srdcařů (např. ZŠ Hnědá a Žlutá); protože manažeři vidí vztahy víceméně instrumentálně a nemají takový problém s příliš blízkými přátelskými vztahy s učiteli. Účast ředitele na týmových akcích vypovídá o míře odstupu mezi vedením a vyučujícími. Na některých školách se vedení účastnilo všech akcí coby „pevné jádro“, na jiných školách čekalo na pozvání od organizátorů, které však vždy s radostí přijalo, na dalších školách vedení zvažovalo, zda je vhodné na pozvání

vždy reagovat účastí, neboť si uvědomovalo změnu atmosféry, pokud je přítomno vedení s formální autoritou (byť oblíbené), a na dalších školách vedení podobné akce vůbec nenavštěvovalo.

#### 4. Závěr a diskuse

V našich školách se ukazovalo, že vyučující vítají silné a pevné vedení. Na ředitelích a ředitelkách oceňovali, že mají rozumné a srozumitelné požadavky, že jednají spravedlivě a transparentně a že se jich dokáží zastat. Současně vítali možnost vyjádřit svůj názor a dokonce být k tomu vedením vyzýváni, ovšem s tím, že si vedení ponechává konečnou zodpovědnost. Od vedení vyučující požadovali, aby (s jejich přispěním) vybudovalo vizi školy – tedy jasnou představu o tom, jaká škola je, kam by se měla vyvíjet a jakými kroky se tam může dostat. Pokud vedení takovou vizí disponovalo a dokázalo ji adekvátně prosazovat a naplňovat, vyučující byli spokojenější, cítili silnější přináležitost ke škole a respektovali vedení i navzdory jeho slabinám.

Ovšem ve shodě se studiemi efektivity vedení (např. Leithwood, Riehl, 2003) se nám ukázalo, že silné vedení samo o sobě nestačí. Pokud není doprovázeno otevřeností a kolegiálnítou, profesní spokojenost vyučujících nepodporuje. Takovou situaci jsme zaznamenali častěji na školách s ředitelem bez vize. Důvodem zřejmě je, že na těchto školách není vlastně „co“ vyjednávat. Negativní důsledky jsou potom na jedné straně v rostoucím vyčerpání ředitelů, protože ti nesou veškerou zodpovědnost za školu pouze na svých bedrech, nebo naopak na druhé straně u učitelů ve ztrátě pocitu, že jde o jejich společnou školu. Preference silného vedení (při jeho doprovázení otevřeností a kolegiálnítou) napříč vyučujícími ve školách s různým typem ředitelských vizí poukazuje na určitou univerzální dimenzi ve vztahu mezi vyučujícími a vedením. Touto dimenzí je pocit bezpečí, který vyučující od vedení očekávají. Pocit bezpečí se generuje ze srozumitelnosti vize školy a pravidel jejího fungování, která ředitelé nastavují. Klíčovou roli ředitelské vize a z ní odvozovaných praktik jsme původně nepředpokládali, ale jako velmi výrazná přirozeně vyplynula z analyzovaných výzkumných dat. Potvrzují se tak studie z oblasti školského leadershipu, které právě ředitelské vizi přikládají fundamentální význam (např. Kurland, Peretz, Hertz-Lazarowitz, 2010).

Zkoumané školy se vzájemně lišily i v tom, jaký typ vize vedení školy prosazovalo. Jako alternativu ke zjištěním Hallingera a Hecka (2002) jsme identifikovali a pojmenovali dvě základní polohy vedení s vizí – tzv. srdcaře, jejichž vize je orientována na emocionální pohodu ve škole a oni sami mají pro svoji vizi silné osobní nasazení, a dále tzv. manažery, kteří se zaměřují ve své vizi především na dobré organizační fungování školy a vůči vlastní vizi mají spíše pragmatický, racionální přístup. V našem pojetí ředitelů-srdcařů dominuje Boglerův transformační leadership (2001) a Trompenaarsův model školní kultury jako rodiny (1997), zatímco v našem pojetí ředitelů-manažerů dominuje Boglerův transakční leadership (2001) a Trompenaarsův model školní kultury jako Eiffelovy věže (1997). Současné výzkumy naznačují vyšší efektivitu transformačního leadershipu, protože ten posiluje distributivní vedení (Bush, 2013; Leithwood, Riehl, 2003; Mertkan, 2014). Naše studie však toto nepotvrzuje – i na školách s manažerským vedením byla spokojenost vysoká, pokud ředitel podporoval kolegiální vztahy. Kromě zjištění, že zásadní roli má podpora učitelského týmu, můžeme naše výsledky interpretovat spíše jako potvrzení

situačního přístupu, který úspěšnost stylu vedení spojuje se schopností ředitele reagovat na konkrétní situaci a potřeby vyučujících (Early, Weindling, 2004; Greenwood, 1996).

Vedle uvedených dvou typů ředitelských vizí jsme identifikovali také vedení bez vize („přežívači“), která by splňovala obvyklé znaky ředitelských vizí – tj. zaměření do budoucnosti a zdůrazňování jedinečnosti školy vůči ostatním a/nebo jedinečnosti současného stavu oproti minulosti. Vedení bez vize je zaměřeno na pouhé „přežití“ – přežití školy a přežití sebe sama. Vedle uvedených dvou faktorů, typů ředitelských vizí a konkrétních praktik podpory kolegiálních vztahů, se jako podstatná ukázala fáze kariéry, v níž se současné vedení nacházelo. Právě zahrnutí časové dimenze představuje inovaci oproti běžně užívaným typologiím. Rozlišovali jsme přitom začátečnickou fázi (1–7 let), kdy se vedení samo cítí ještě mírně nejisté, teprve se se školou sžívá a často se srovnává s minulým vedením (což může trvat několik let), a fází pokročilou (7 a více let), která se vyznačuje dobrou znalostí školy, jistotou až rutinou a téměř absencí srovnání s „cizími“ obdobími. Kombinací uvedených tří faktorů jsme vytvořili typologii konkrétních škol z případových studií. Přiřazení škol je uvedeno v tabulce 1.

Tabulka 1 Přiřazení škol k identifikovaným faktorům

Anonymizovaný název	Fáze ředitelské kariéry	Typ vize	Péče o vztahy v týmu
ZŠ Oranžová	Začátečník	Manažer	Opečovává
ZŠ Zelená	Začátečník	Manažer	Opečovává
ZŠ Červená	Začátečník	Srdcař	Opečovává
ZŠ Žlutá	Začátečník	Srdcař	Opečovává
ZŠ Růžová	Pokročilý	Manažer	Opečovává
ZŠ Bílá	Pokročilý	Manažer	Opečovává
ZŠ Šedivá	Pokročilý	Manažer	Neopečovává
ZŠ Černá	Pokročilý	Srdcař	Opečovává
ZŠ Hnědá	Pokročilý	Srdcař	Neopečovává
ZŠ Fialová	Pokročilý	Přežívač	Opečovává
ZŠ Tyrkysová	Pokročilý	Přežívač	Neopečovává
ZŠ Modrá	Pokročilý	Přežívač	Neopečovává

Tabulka názorně ukazuje některé vývojové a obsahové vzorce v ředitelských vizích. Především se jedná o skutečnost, že všichni čtyři začínající ředitelé se snažili podporovat vztahy v pedagogickém sboru. Učitelský sbor a klima v něm pro ně byly důležitou hodnotou, kterou naplňují řadou konkrétních praktik od otevřených dveří do ředitelny, přes společné přestávky a obědy, po organizaci a účast na mimoškolních akcích. Ti, kteří jsou spíše srdcaři, toto dělali proto, že vztahy jsou pro ně cílem samy o sobě; ti, kteří jsou spíše manažeři, si důraz na vztahy zdůvodňovali tím, že dobré klima je podmínkou pedagogické spolupráce a kvalitní výuky. S přechodem do fáze pokročilého vedení se situace mění. Část ředitelů se dále snaží pečovat o vztahy v učitelském sboru, ale narůstala i skupina těch, kteří pro podporu vztahů téměř nic nedělají. Důvod přitom spočíval nejčastěji v únavě a nezvládnutí, nikoliv v poklesu absolutního či instrumentálního významu, který vztahům přikládají.

Důležitým poznatkem z našich případových studií také je, že ředitelé bez vize, kteří se snaží pouze „přežít“, byli vždy v pokročilé fázi kariéry a na základě jejich pocitů a symptomů je můžeme označit za dlouhodobě vyčerpané až vyhořelé. Je sice obtížné rekonstruovat, zda v předcházející fázi kariéry náleželi spíše mezi srdcaře či manažery, nicméně na základě retrospektivních zmínek odhadujeme, že oba typy byly mezi vedením bez vize zastoupeny. Zároveň analýza výpovědí ukázala, že jak srdcaři, tak manažeři čelí ve vztahu s podporou pozitivního klimatu v pedagogickém sboru řadě rizik, která vyvolávají stres a souvisí s potenciálním vyčerpáním. V případě srdcařů spočívalo nebezpečí v příliš intenzivním nasazení a v absenci jasně stanovených hranic, které by chránily jejich volný čas a diverzitu zdrojů pro dočerpávání energie i jejich sebepojetí v situacích, kdy se věci nedaří. Nechávali se školou příliš pohltit, trávili v ní neúměrné množství času a dělali obrovské množství činností, za které se ani necítili oceněni. V případě manažerů spočívalo nebezpečí v tom, že vztahy mezi vyučujícími pojímají až příliš instrumentálně, takže pedagogický sbor může ředitelské aktivity vyhodnotit jako neupřímné a manipulační a/nebo není vedení s pedagogickým sborem dostatečně v kontaktu, aby dokázalo identifikovat jeho skutečné potřeby. Navíc u manažerů hrozilo, že sami svoje vztahy s dalšími lidmi ve vedení a ve škole příliš nepěstují, takže se cítí osamocení. Sociální oporu poskytovali druhým, ale sami ji od nikoho nezískávali.

Na základě naší studie doporučujeme pro prevenci profesního vyčerpání ředitelek a ředitelů, aby s pomocí různých technik reflektovali svoji vizi, s níž školu vedou. Zvláště důležité je, aby si byli schopni uvědomit míru intenzity jejich nasazení pro školu a nastavení hranic, které by je chránily před dlouhodobou nerovnováhou mezi výdejem a příjmem energie. Jak vyplývá z poznatků o syndromu vyhoření (Ptáček et al., 2013), jeho obzvláště vysoké riziko vyplývá z častého a zodpovědného kontaktu s druhými lidmi. To znamená, že pro ředitelskou funkci představuje potenciálně největší zátěž právě ta náplň práce, která souvisí s organizací učitelského sboru a s komunikací s vyučujícími.

Prvotní snaha vycházet vyučujícím silně vstříc a podporovat kolegiální vztahy mezi nimi, která obvykle existuje na začátku ředitelské kariéry (zvláště u srdcařů), může při nedostatečných hranicích a pojistkách po delším období rutiny a narůstající únavy přejít v opak. Vyčerpané vedení nemá na péči o vztahy v pedagogickém sboru kapacitu. A protože dobrá spolupráce s pedagogickým sborem a ocenění z jeho strany je pro většinu ředitelů významným motorem, na školách, kde vyčerpání omezuje komunikaci a péči o pedagogický sbor, klesá i celková spokojenost vedení. Nefunkční kontakt mezi vedením a sborem se navíc projeví také v menší efektivitě ředitelských zásahů do chodu školy, takže ředitelská spokojenost klesá i z důvodu narůstajících neúspěchů. Jinými slovy, ředitelky a ředitelé, kteří jsou v začátečnícké fázi své kariéry hodně zapálení a během pokročilé fáze si nehlídají svoje profesní hranice, ztratí nakonec svoji vizi. Je z nich vyhořelé vedení bez vize, kterému jde jen o přežití.

---

## LITERATURA

- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19–31.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, 37(5), 662–683.

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. USA, Sage Publications.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bush, T. (2013). Distributed leadership: The model of choice in the 21st century. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 543–544.
- Dvořák, D. (2011). Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis scholae* 5(3), 9–25.
- Early, P., Weindling, D. (2004) *Understanding School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fidler, B. (1997). School leadership: some key ideas. *School Leadership and Management*, 17(1), 23–37.
- Greenwood, R. (1996). Leadership theory: A historical look at its evolution. *The Journal of Leadership Studies*, 3(1), 3–1.
- Hallinger, P., Heck, R. H. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 9–40). Springer, Dordrecht.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139–152.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499–534.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178–187.
- Kurland, H., Peretz, H., Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7–30.
- Lazarová, B. (2005). Osobnost učitele a rezistence vůči změně. *Studia paedagogica*, 53(10), 109–122.
- Leithwood, K. A., Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lukášová, R., Nový, I. (2004). *Organizační kultura: od sdílených hodnot a cílů k vyšší výkonnosti podniku*. Praha: Grada.
- Mertkan, S. (2014). In search of leadership: what happened to management? *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (2), 226–242.
- Plichťová, J. (1996). Obsahová analýza a jej možnosti využitia v psychológii. *Československá psychologie*, 40(4), 304–314.
- Ptáček, R., Raboch, J., Kebza, J. (2013). *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada.
- Smetáčková, I., Viktorová, I. (2018). Teacher burnout syndrome, coping strategies and self-efficacy. *Efficiency and Responsibility in Education ERIE*, 336–343.
- Southworth, G. (2004). *Primary School Leadership in Context: Leading Small, Medium and Large Sized Primary Schools*. London: Routledge & Falmer.
- Strauss, A., Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice, Czechia: Albert.
- Trompenaars, F., Hampden-Turner, Ch. (1997). *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural diversity in Business*. [2nd] ed. London: Nicholas Brealey Publishing.

## **SCHOOL PRINCIPAL'S VISION AND RELATIONSHIPS AMONG TEACHING STAFF: HEARTERS, MANAGERS, AND SURVIVORS**

I. SMETÁČKOVÁ, I. VIKTOROVÁ, V. PAVLAS MARTANOVÁ, P. TOPKOVÁ

### **ABSTRACT**

Principal's vision along with the style of school leadership are important factors influencing school culture and thus also relationships among the teaching staff. The aim of the present paper is to present a part of the results from a series of 12 case studies of elementary schools focusing on principals' visions, the resulting leadership styles and their reflection in ways of fostering relationships among the staff. Each case study consisted of a combination of data collection methods: questionnaire survey among teachers, interview with school

management, interviews with selected teachers, analysis of school documents, and observation of school life, while the main source of data for the current contribution were 58 interviews with directors, deputy directors and teachers from 12 case schools. Relationships among teaching staff have emerged as a key value in principal's vision. Consequently, school management uses various practices to promote professional and/or personal relationships among teachers. Based on the case studies, we identified three basic types of principals' visions, which differ in the roles that leadership assigns to relationships among teachers. The types of visions were labeled "hearters," "managers," and "survivors." The length of the time in management function and the specificity of the school compared to the others showed both as significant factors influencing principal's vision.

**Keywords:** Principals, vision, relationships, leadership styles, school culture, grammar school

*O autorkách:*

*doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.: pracuje jako odborná asistentka na Katedře psychologie Pedagogické fakulty UK. E-mail: irena.smetanova@pedf.cuni.cz*

*PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.: V současné době působí na katedře psychologie Pedagogické fakulty UK*

*Veronika Pavlas Martanová: Nyní je psycholožkou v Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR a v Pedagogicko-psychologické poradně pro Prahu 6. Přednáší na FF UK Praha*

*Ing. Mgr. Petra Topková: studuje doktorské studium na PedF UK, obor Pedagogická psychologie*